ROK XIII MAJ—LIPIEC 1924 Zeszyt 5—7

MIESIĘCZNIK

KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIAZKU KÓŁ DIECEZJALNYCH

REDAKTOR: X. PROF. DR. ZYGMUNT BIELAWSKI
ADRES REDAKCJI: LWÓW, UL. DWERNICKIEGO 48
ADRES ADMINISTRACJI: LWÓW, PL. KAPITULNY 7

ZDOLNOŚĆ WYCHOWAWCZA SZKOŁY PUBLICZNEJ I JEJ GRANICE.

Obserwacja uczy, że gdy obarczymy kogo zdaniami ponad jego siły, to on nie tylko nie spełnia tego, co przekracza jego możność, ale nawet nie wypełnia tego, coby mógł doskonale wykonać, — ma za dużo roboty, więc nie robi nic, traci rozróżnienie, między tem, coby chciał, a nie może, a tem, coby mógł, a nie chce.

Mam wrażenie, że w podobnym stanie znajduje się nasze szkolnictwo publiczne w stosunku do zadań wychowawczych. „Kto się z niem styka, musi dojść do przekonania, że swych funkcyj wychowawczych nie wypełnia ono dostatecznie dobrze; gdy się natomiast czyta zamierzenia zawarte w naszych programach szkolnych i różnych enuncjacjach pedagogicznych, to dochodzi się do przekonania, że wychowanie jest tam bardzo wysoko stawiane, bodaj nawet za wysoko w stosunku do możności wychowawczych szkoły publicznej. Między temi dwoma zjawiskami jest niewątpliwie związek przyczynowy, drugie jest w pewnej mierze przyczyną pierwszego: wymagamy od szkoły za dużo, dzięki czemu ona robi za mało.

Koniecznem jest przeto ścisłe określenie zdolności wychowawczych szkoły i ustalenie ich granic; wtedy dopiero będzie można żądać, aby szkoła te obowiązki wychowawcze dokładnie wypełniała.

Podzielimy to zagadnienie na dwie części. Najpierw postaramy się określić, co jest własnem zadaniem szkoły publicznej: kształcenie umysłu czy wychowanie charakteru, a następnie, gdy to zagadnienie rozstrzygniemy, zobaczymy, jakiemi czynnikami wychowawczemi szkoła dysponuje i jak niemi powinna operować.

W dziedzinie pedagogicznej panuje od 3 wieków, pod wpływem intelektualizmu moralnego, ciągłe pomieszanie pojęć między wykształceniem i wychowaniem. Zapoznawszy prawdziwe czynniki wychowania, myśl nowożytna używa wciąż terminu wychowanie dla oznaczenia wykształcenia, albo przynajmniej w wychowaniu uwzględnia tylko czynniki intelektualne, należące do dziedziny wykształcenia.

Ta jednostronność doszła do szczytu u Herbarta i dzięki ogromnemu wpływowi, jaki on wywarł na myśl pedagogiczną XIX w., rozeszła się po całej dziedzinie wychowania. W Austrji minister oświaty Hartel, uczeń Herbarta, szerzył przez całe życie idee swego mistrza, które w ten sposób bardzo głęboko zakorzeniły się w szkolnictwie galicyjskiem, skąd wywierały swój wpływ i na całą pedagogikę polską. Bardzo charakterystycznym przejawem wpływów Herbarta jest „Program naukowy szkoły średniej“ wydany w 1919 r., przez Ministerjum W. R. i O. P.; uderza w nim natychmiast to używanie terminu „podstawa wychowawcza“ dla oznaczenia centralnej grupy przedmiotów ogólno-kształcących.

Otóż najpilniejszem zadaniem chwili obecnej na terenie wychowania jest ścisłe rozróżnienie tych dwóch funkcyj pedagogicznych, jakiemi są wykształcenie i wychowanie i nie mieszanie ich ze sobą.

Różnica między niemi rzuca się w oczy. Co krok w życiu spotykamy ludzi, którzy dużo umieją, otrzymali więc gruntowne wykształcenie, a nie mają charakteru, nie umieją postępować, jak należy, bo nie zostali wychowani. Na odwrót zaś również często zdarza nam się spotkać ludzi obdarzonych charakterem, a więc dobrze wychowanych, a nie posiadających głębszej wiedzy, a więc nie wykształconych.

Wykształcenie zwraca się do naszych zdolności poznawczych; ćwiczy je, rozwija i wzbogaca równocześnie wiadomo-

ściami, ujętemi w systematyczne ramy poszczególnych nauk; głównym przedmiotem wykształcenia jest rozum w swej funkcji czysto poznawczej-teoretycznej.

Wychowanie zwraca się przedewszystkiem do zdolności pożądawczych — do woli i uczuć, którym ma nadać stałe usprawnienie do jednolitego kierowania naszem postępowaniem; rozciąga się ono jednak także i do rozumu, ale nie tyle do jego funkcyj poznawczych-teoretycznych, ile do jego funkcyj praktycznych, za pomocą których kieruje on działalnością władz pożądawczych.

Dwie te funkcje nie dadzą się całkowicie od siebie oddzielić — owszem wpływają one wciąż jedna na drugą, przenikają się nawet nawzajem.

Wychowanie wymaga koniecznie poznania i zrozumienia pewnych podstawowych praw postępowania moralnego, i prawa te muszą być drogą wykształcenia ugruntowane w umyśle i pamięci, pewne więc minimum wykształcenia jest koniecznym warunkiem wychowania. Jednak i odwrotnie: wykształcenie wymaga wytrwałego i ciągłego wysiłku wszystkich władz duszy; aby móc się nań zdobyć, koniecznem jest mieć w woli stałe usposobienie do pracy, a to ostatnie już należy do dziedziny wychowania; i wychowanie więc jest koniecznym warunkiem wykształcenia, które bez wyrobienia woli do trwałych rezultatów nie dojdzie.

Można powiedzieć, że z tych dwóch zależności — wychowania od wykształcenia i wykształcenia od wychowania, pierwsza jest istotniejszą i sięga głębiej. Niewątpliwie, że pewne czynniki wychowania są warunkiem wykształcenia, ale nie wchodzą w jego skład, natomiast pewne wykształcenie nie tylko jest warunkiem wychowania, ale wchodzi wprost do zakresu jego czynności, jest bowiem obowiązkiem każdego człowieka mieć pewną ilość systematycznych wiadomości, odpowiadających jego stanowisku społecznemu; kto tego zaniedba z własnej winy, dowodzi braku charakteru, czyli braku wychowania. Wychowanie jest więc czemś głębszem a jednocześnie szerszem, obejmującem całe życie człowieka, a więc i wykształcenie; — wykształcenie natomiast ogranicza się do rozwoju władz poznawczych i do wzbogacenia ich pewną ilością systematycznie powiązanych ze sobą wiadomości.

Pomimo jednak tak ścisłego związku i wzajemnego oddziaływania, wykształcenie i wychowanie są zupełnie różnemi procesami, mającemi swe punkty ciężkości w innych funkcjach psychicznych i posługującemi się przeto innemi metodami i środkami. Niedostateczne ich rozróżnienie w nowożytnej filozofji okazało się dla całej dziedziny pedagogicznej fatalne; koszta nieporozumienia poniosło wychowanie, które całkowicie podporządkowano wykształceniu, stosując doń intelektualistyczne metody, właściwe kulturze umysłowej.

Ustaliwszy w ten sposób podstawowe pojęcia wychowania, i wykształcenia, zapytajmy się, jakie miejsce zajmują te dwie funkcje w działalności szkoły publicznej, która z nich jest jej właściwem zadaniem.

Na tak postawione pytanie musimy stanowczo odpowiedzieć, że właściwem zadaniem szkoły jest wykształcenie, za które jest ona w całości odpowiedzialną, podczas gdy wychowanie należy do tych zadań, które dzieli ona z całym szeregiem innych instytucyj i za którego całość przeto nie można jej czynić odpowiedzialną.

W samej rzeczy kształcenie umysłu jest całkowicie powierzone szkole, tak iż rodzice, gdy dzieci do szkoły publicznej oddają, mają prawo się spodziewać, że wyjdą one z niej z tym całokształtem wiedzy, który program danej szkoły zawiera.

Inaczej jest z wychowaniem: najsumienniej spełnione przez szkołę funkcje wychowawcze nie mogą objąć całokształtu wychowania, które odbywać się powinno i w godzinach pozaszkolnych, w czasie których szkoła swego wpływu wychowawczego wywierać nie może.

Jeśli więc rodzice mogą mieć słuszną pretensję do szkoły, gdy dzieci po jej ukończeniu mają poważne luki w swem wykształceniu i nie umieją tego, co według programu danej szkoły umieć powinny, to nigdy nie wolno im w tym samym stopniu mieć pretensji do tej szkoły za braki w wychowaniu dzieci gdyż te braki pomimo najstaranniejszych zabiegów wychowawczych szkoły mogły powstać pod wpływem złego oddziaływania innych środowisk, w których dziecko w godzinach pozaszkolnych się obracało.

Jest to rzeczą ogromnej doniosłości, aby sobie rodzice do-

brze z tego zdawali sprawę, że nie wolno im zwalać na szkołę całej odpowiedzialności za wychowanie dzieci, gdyż szkoła (nie mówimy, ma się rozumieć, o szkołach z internatami) nie może zapewnić całości wychowania w tym stopniu, w jakim zapewnia całość wykształcenia.

W tym sensie, gdy mowa o własnych zadaniach szkoły, na pierwszem miejscu musi być stawiane wykształcenie, jako funkcja jej niejako zarezerwowana, za którą ponosi ona w całości odpowiedzialność. Wychowanie w tym sensie nie jest własnem zadaniem szkoły, dzielić je ona musi z całym szeregiem innych instytucyj, które nieraz mają nawet w tej dziedzinie więcej uzdolnienia i więcej obowiązków. Dopiero przy ich współdziałaniu może i szkoła swoje wpływy wychowawcze należycie rozwinąć i w duszach swych wychowanków utrwalić.

Zwolniwszy w ten sposób szkołę ze zbyt wielkiego ciężaru, wkładanego na nią t. j. z odpowiedzialności za całość wychowania, tem bardziej winniśmy teraz ściśle określić, co ona w tej dziedzinie zdziałać może i powinna. Dopiero bowiem, gdy ściśle wymierzymy, co szkoła może w zakresie wychowania dokonać, będziemy mogli zażądać, aby te zadania sumiennie wykonywała.

Wychowawcze zadania szkoły publicznej dadzą się do kilku punktów sprowadzić. Zatrzymamy się nad niemi po kolei.

Zacznijmy od tego, co jest najogólniejszem t. j. od samego nauczania, które, jakeśmy to już wspomnieli, wymaga pewnego wyrobienia woli w formie pilności i wytrwałości, ale które też, gdy jest umiejętnie kierowane, cechy te charakteru coraz bardziej utrwala, pogłębia i rozciąga na całość życia moralnego dziecka.

Każde nauczanie, niezależnie od przedmiotu, ma w sobie już pewną wartość wychowawczą, zmusza bowiem wolę do systematycznych wysiłków, które zarówno w niej samej, jak i w innych władzach duszy, żłobią stałe usposobienia i uprawniają je do czynu.

Na to jednak, aby program szkolny swe funkcje wychowawcze należycie wypełniał, musi on być do poziomu młodzieży należycie dostosowany i dokładnie wypełniony. Zakreślenie programów zbyt obszernych, niemożliwych do ścisłego i do-

kładnego wypełnienia, jest pod względem wychowawczym fatalne, przyzwyczaja bowiem młodzież do niewypełniania tego, co w założeniu miała wypełnić, lub do wypełniania po łepkach, byle jak. Zostaje jej to potem na całe życie!

Wiemy dobrze, że nasze szkoły publiczne bardzo silnie na tym punkcie grzeszą. Paradują one programami bardzo pięknemi, które pozostają na papierze, a to wywołuje u młodzieży od pierwszych lat szkolnych niesumienność i lekceważenie sobie zarządzeń szkolnych. Na to więc, aby zdolności wychowawcze szkoły podnieść, najważniejszą rzeczą jest zmniejszyć programy, a zwiększyć wymagania, dotyczące wypełnienia programów. W każdej dziedzinie wiedzy koniecznem jest, aby program był całkowicie wyczerpany i aby młodzież wyniosła ze szkoły to przyzwyczajenie do ścisłego wykonywania raz nakreślonego planu, to zamiłowanie do doskonałości we wszystkiem, co robi.

Również i przy indywidualnem traktowaniu poszczególnych jednostek konieczne będzie to silniejsze podkreślenie konieczności dokładnego wypełnienia pewnego całokształtu, co naturalnie wtedy tylko będzie możliwe, kiedy całokształt nie będzie przekraczał a priori sił wychowanków.

Znaczne podniesienie wymagań, stawianych pod względem wypełnienia programu i przyswojenia sobie zawartej w nim wiedzy, wzmoże niewątpliwie w dużym stopniu sprawność wychowawczą szkoły publicznej; każda godzina wykładowa będzie w tych warunkach szkołą systematycznej pracy i wyrobienia tak istotnych składników charakteru, jakiemi są wytrwałość, sumienność i zamiłowanie w ścisłem i dokładnem wykonywaniu zaczętej pracy.

Przeciwnie, niestawianie dość ścisłych wymagań, niedociąganie programów działa pod względem wychowawczym fatalnie, i tu niewątpliwie tkwi źródło najgłówniejsze nieudolności wychowawczej naszych szkół publicznych.

Czas już byłby wielki pomyśleć na serjo o zrealizowaniu starego adagium szkolnego: „non multa sed multum". Raz po raz można się z nim spotkać w różnych mniej lub bardziej oficjalnych enuncjacjach naszych władz oświatowych, ale o wprowadzeniu go w życie jakoś nic nie słychać. Przeciwnie, w niejednej grupie nauk nieraz można usłyszeć żądanie zwięk-

szenia ilości godzin wykładowych na to, aby można było wyczerpać program, a wszak o wiele prościej byłoby sam program odpowiednio do ilości godzin zredukować. Zarówno formalne wykształcenie umysłowe młodzieży, jak i wychowanie jej charakterów odniosłoby nieobliczone korzyści z takiego zredukowania programów we wszystkich bez wyjątku grupach, z tem ma się rozumieć zastrzeżeniem, że tak zredukowane programy będą następnie jaknaściślej wykonane.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów szkolnych na swych zawodowych zjazdach i obradach powinniby bardzo poważnia zastanowić się nad tem, co w ich dziedzinie dałoby się zredukować i jak następnie zabrać się do tego, aby zredukowany program w całej pełni rozwinąć. Pięknem zadaniem dla X. X. Prefektów byłoby dać w tym względzie dobry przykład: niewątpliwie i w programie religji niejedno dałoby się obciąć na to, aby to, co pozostanie, dokładniej przechodzić. W każdym razie trzeba będzie raz na zawsze wyrzec się żądania powiększenia ilości godzin religji w programie szkolnym.

Kto wie, czy nie wypadnie niedługo wszcząć w tej sprawie pewnej akcji wśród rodziców. W sferach rodzicielskich narzekania na przeładowanie programów dają się nieustannie słyszeć, większość widzi w tem jednak tylko źródło przemęczenia dzieci, a nie dostrzega nie mniej szkodliwych wpływów wychowawczych. Czas byłby, aby i ta strona zagadnienia znalazła wśród rodziców głębsze zrozumienie.

Pewną wartość wychowawczą, związaną ze ścisłem wykonaniem nakreślonego programu, mają wszystkie przedmioty szkolne, nie pomijając tak po macoszemu traktowanych: gimnastyki, kaligrafji i śpiewu; jasne jest jednak, że w dużo wyższym stopniu wartość tę posiadają na mocy swej treści takie przedmioty jak: religja, język ojczysty, historja i literatura.

Umiejętne uwydatnienie tych czynników wychowawczych, jakie są w nich zawarte, jest dla podniesienia zdolności wychowawczej szkoły pierwszorzędnej doniosłości.

Jeśli zaczniemy od religji, to musimy z jednej strony stwierdzić, że strona wychowawcza tego przedmiotu szkolnego jest za mało uwydatniana, co w wielkiej mierze powoduje znane uprzedzenie do nauki szkolnej religji i chęć zastąpienia

jej nauką moralności. Z drugiej jednak strony nie możemy nie widzieć, że w tej dziedzinie duże poczyniono postępy, co pozwala dzisiejsze braki jasno wytykać w tem przekonaniu, że i one nie długo znikną.

Nauczanie religji w ostatnich wiekach nie mogło się ustrzec od wpływu prądów umysłowych, tak charakterystycznych dla czasów nowożytnych, szczególnie od wpływów intelektualizmu moralnego. Punkt ciężkości przesunięto na naukę religji w klasie, zaś nabożeństwo niedzielne traktowano jako coś dodatkowego, koniecznego dla wypełnienia ogólnych obowiązków chrześcijańskich, ale nie posiadającego bezpośredniego znaczenia dla wychowania.

Tu przedewszystkiem muszą nastąpić radykalne zmiany, jeśli szkoła ma i w dziedzinie religijnej wypełniać lepiej swą misję wychowawczą. Punkt ciężkości wychowania religijnego, jakie szkoła winna dawać, musi być przeniesiony na samo życie religijne, którego ośrodkiem winno się stać nabożeństwo szkolne, nadzwyczaj starannie zorganizowane i na pełnem zrozumieniu ogromnej doniosłości liturgji oparte. Nauka religji winna być nabożeństwu podporządkowana, a jednocześnie i ożywiona tym duchem czynu religijnego i pewnych przeżyć osobistych, których rozumnie zorganizowane nabożeństwa winny młodzieży dostarczyć. Na tym punkcie zdolność wychowawczą szkoły można jeszcze bardzo znacznie powiększyć.

Niestety tak ślicznie rozwijający się na zachodzie ruch liturgiczny u nas jak dotąd nie znalazł niemal wcale echa: przeciwnie, istnieją pod tym względem w naszem społeczeństwie silne uprzedzenia zarówno do liturgji jak i do śpiewu gregorjańskiego, który jest jej duszą i który posiada tak potężne wartości wychowawcze. Toteż z wielką radością powitać należy takie studja jak to, które X. Dr. Bieszk pomieścił w I zesz. Miesięcznika r. b., miejmy nadzieję, że będzie to jaskółka zapowiadająca Polsce wiosnę odrodzenia liturgicznego. Na jedno tylko pragnąłbym zwrócić uwagę: oto nie nauczanie liturgji w klasie, ale rozwinięcie jej w całej pełni na nabożeństwie szkolnem odegra w tem odrodzeniu decydującą rolę.

Dużą wartość wychowawczą z punktu widzenia treści ma nauka języków, szczególniej ojczystego, literatura i historja.

Ma się rozumieć, że za wszelką cenę trzeba unikać na wykładzie tych przedmiotów moralizowania, które na całe życie może zohydzić młodzieży zagadnienia życia moralnego. Tem ważniejsze jest jednak, aby nauczyciele dobrze sobie zdawali sprawę z wychowawczych wartości moralnych nauczanych przez nich przedmiotów i umieli niemi operować tak swobodnie, iżby one na młodzież mogły cały swój wpływ wywierać. Szczególnie trzeba koniecznie zwrócić uwagę na ogromną doniosłość wychowawczą nauki języka ojczystego i to samej nauki języka, a nie literatury. Nauka języka ojczystego, która, miejmy nadzieję, raz już nareszcie będzie uznana jako jedyny centralny ogólnokształcący przedmiot każdej szkoły, jakiegokolwiek typu, ma i w dziedzinie wychowania dużo większe znaczenie niż ogół wychowawców zdaje się mniemać. W jej rękach jest całe kierownictwo rozwoju umysłowego dziecka, wyćwiczenie i nastawienie poszczególnych władz psychicznych i wdrożenie do kontrolowania własnych procesów umysłowych. Wszystko to ma także kapitalne znaczenie dla wychowania[1]).

Na tym punkcie też zdolność wychowawcza szkoły publicznej może być jeszcze znacznie wzmożona.

Co się tyczy literatury, to wartość jej wychowawcza nieraz poważne nasuwa wątpliwości. Wielkim błędem jest jednakześrodkowywać całe to zagadnienie wyłącznie koło 6-tego przykazania, tak jakby nie było innych punktów widzenia do uwzględnienia, gdy chodzi o wybór dzieł literatury, z któremi młodzież ma się zapoznać. I tu wydaje się, że wiele jest jeszcze do zrobienia w celu silniejszego wyzyskania do celów wychowawczych nauczania literatury, przytem pewne przewartościowanie sądów w tej dziedzinie będzie konieczne.

Najważniejszą i najpilniejszą pod tym względem potrzebą będzie poddanie rewizji tego, coby się chciało nazwać „Legendą o trzech Wieszczach“. Mam tu na myśli to przecenianie roli trzech poetów romantycznych i wyznaczania im w programie szkolnym zbyt uprzywilejowanego stanowiska. Nad wartościami wychowawczemi romantyzmu, — może raczej nad ich brakiem — wypadnie się kiedyś osobno zatrzymać:

---

[1]) Patrz mój artykuł: Szkoła narodowa a nauczanie języka ojczystego. Rok Polski 1916 n. 1.

będzie to niewątpliwie dość bolesna operacja, ale nie da się jej uniknąć, jeśli zadania wychowawcze szkoły mają być traktowane poważnie i bez hipokryzji.

W związku z powyższą „rewizją“ bardzo ważne będzie też i poważne zredukowanie lektury obowiązkowej, a szczególnie przeniesienie na zupełnie inną płaszczyznę zagadnienia, jakie arcydzieła literatury nadają się jako lektura dla niedojrzałej jeszcze młodzieży. Nie jeden tylko wzgląd na 6-te przykazanie winien tu być wzięty pod uwagę, ale jeszcze bardziej doniosłość życiowa treści, wymagająca już i pewnej dojrzałości umysłu i nawet pewnego doświadczenia życiowego. Niejedno arcydzieło, np. Lalka Prusa, zawcześnie przeczytane, musi znudzić; zostanie o niem na zawsze wspomnienie, jako o czemś nudnem i nie zechce się go przeczytać w późniejszym wieku, wtedy kiedyby mogło dać dużo do myślenia.

Jeśli teraz od samej nauki przejdziemy do życia szkolnego, to znajdziemy tam pod względem wychowania cały szereg ogromnie ważnych czynników.

Najpierw więc cały ten ład i porządek, który winien w szkole panować, ma dla wychowania ogromne znaczenie. Czystość i porządek w gmachu szkolnym, punktualność i cisza w godzinach lekcji, słowem wszystkie te karby, które chwytają młodzież ledwie wejdzie w progi szkoły, winny zaraz od pierwszej chwili pogłębiać w jej charakterze stałe nawyknienie do ładu w życiu społecznem i osobistem.

Dbanie, aby ten czynnik wychowania szkolnego działał w całej pełni, jest jednym z najważniejszych zadań władzy szkolnej i wszelkie zaniedbania pod tym względem winny być uważane jako bardzo silnie obciążające sumienia wychowawców. Młodzież ma ścisłe prawo do tego ładu, przeciw któremu nieraz się buntuje, ale w którym ma zawarty tak ważny kapitał wychowawczy na całe życie.

Na tle tego ładu materjalnego jeszcze ważniejszy jest ład i porządek moralny, obejmujący zarówno stosunek między profesorami a młodzieżą, jak i między młodzieżą samą w jej wewnętrznem życiu, a wreszcie i między młodzieżą a służbą szkolną.

Nieustanny, aczkolwiek nieświadomy wpływ tego ładu,

jest niewątpliwie najsilniejszym ze wszystkich czynników wychowawczych, jakiemi szkoła rozporządza i dlatego jest ona w wysokim stopniu odpowiedzialna za utrzymanie go na odpowiednim poziomie i nawet za uświadomienie go w pewnej mierze młodzieży, w miarę jak dorastając, staje się zdolną do zrozumienia zagadnień wychowawczych.

Z tego to społecznego punktu widzenia, a nie tylko wyłącznie z punktu widzenia indywidualnego należałoby powrócić do zdrowych zasad pedagogicznych odnośnie do nagród i do kar tak zupełnie zapoznanych przez liberalizm pedagogiczny minionych wieków. Kary i nagrody poruszają czynniki wielkoduszności czyli zdrowej ambicji w człowieku, a normalny ich rozwój w wychowaniu jest bardzo doniosły; byłoby śmiesznem dla płytkich doktryn liberalnych pozbawiać dzieci tych potężnych podniet, mogących je do dobrego przywiązać [1]).

W szczególności co się tyczy kar, to można powiedzieć, że dziecko ma do nich prawo, jako do środka wyrównania swego rachunku ze społeczeństwem, którego porządek zamąciło i jako taka kara winna być młodzieży przedstawiona. W uprzedzeniu do kar kryje się pod hypokryzją liberalnych doktryn spora doza lenistwa i bezwładu ze strony wychowawców. Karać trzeba umieć, rozumne stosowanie kar wymaga dużego panowania nad sobą i prawdziwego umiłowania wychowanka; na to zaś nie każdy umie się zdobyć, wiedząc zaś, że bez tych czynników kary są bezskuteczne, woli odrzucić i nawet potępić, w imię jakichś haseł, któremi oszukuje sam siebie.

Utrzymanie ładu moralnego w szkole wymaga koniecznie sprężystej dyscypliny, ta zaś bez odpowiednich sankcyj utrzymana być nie może. Bezkarność jest jednym z najcięższych przewinień wychowawców, tem cięższem, że łatwo dającem się upozorować pozorami szlachetnych motywów, pokrywających pobudki egoistyczne.

Na tem tle ogólnego ładu, ujętego w karby rozumnej dyscypliny, dużą rolę do odegrania ma indywidualne obcowanie młodzieży z nauczycielami.

---

[1]) Patrz kapitalne uwagi W. James'a w jego „Pogadankach Pedagogicznych", rozdz. V. w zakończeniu.

Zapewne, że w dziedzinie wychowania nie każdy jest w równym stopniu uzdolniony i że jedni mają więcej danych na wychowawców, a inni mniej. Jednak pewne wymagania pod tym względem muszą być postawione każdemu, kto zawód nauczycielski wybiera. Będą one najpierw negatywne t. j. wykluczające wady i nałogi, któreby mogły bezpośrednio wpływać demoralizująco na młodzież, następnie będą jednak i pozytywne t. zn., że się będą odnosić do pewnych cech charakteru w szczególny sposób doniosłych dla wychowawców.

Należeć do nich będą przedewszystkiem całkowite panowanie nad sobą, w którego skład wchodzą wytrwałość, cierpliwość i długomyślność, następnie stanowczość, surowość i duża konsekwencja w postępowaniu, wreszcie życzliwość dla młodzieży, ta umiejętność obniżania się do jej poziomu, łagodność i wyrozumiałość wobec jej błędów i uprzejmość w zewnętrznych formach obcowania.

Cechy te na pozór wydają się nawzajem wykluczać, ale na tem właśnie polega sekret chrześcijańskiej miłości bliźniego, że czyni jednocześnie człowieka i twardym i miękkim, surowym i wyrozumiałym; pod jej wpływem człowiek zapomina o sobie, opanowuje swe popędy i kieruje się całkowicie dobrem bliźniego, które może raz wymagać mocniejszych raz delikatniejszych posunięć.

Jasnem jest, że dla wychowawcy to połączenie tych dwóch cech jest ogromnie ważne. Trudno powiedzieć, co jest gorsze w wychowaniu, czy brutalna twardość, upozorowana koniecznością surowości, czy też pobłażliwa bezkarność, pozwalająca na wszystko pod pretekstem dobroci. Jeden i drugi kraniec w najwyższym stopniu demoralizuje atmosferę szkolną i czyni, że zamiast wychowywać, paczy ona charaktery w najstraszniejszy sposób.

Ideał wychowawcy na tym punkcie doskonale ujął w krótką a tak lapidarną formułkę wielki wychowawca XIII wieku bł. Jordan z Saksonji: zwykł on był mawiać, że pragnąłby: „omnibus conformari, et seipsum non deformare“ to znaczy: do każdego się dostosować, nie zatracając swej własnej formy ducha.

Dziś szczególniej przy szybkiem demokratyzowaniu się społeczeństwa i napływie do szkół publicznych młodzieży z warstw

dotąd mniej kulturalnych, ogromnie ważne jest, aby atmosfera szkolna miała wysoki poziom wychowawczy — zatem konieczne jest, aby sami nauczyciele byli dobrze wychowanymi ludźmi. Nic tak nie wychowuje, jak codzienne obcowanie z ludźmi, którzy dobre wychowanie posiadają — żadne moralizowanie tego nie zastąpi. Winno się więc od tych, którzy się zawodowi nauczycielskiemu poświęcają, wymagać, aby oprócz podstawowych cech moralnych charakteru posiadali jeszcze i pewną ogładę towarzyską, pewną umiejętność obcowania z ludźmi, której się uczniowie samem stykaniem się z nimi od nich nauczą.

Za bardzo ważną cechę charakteru wychowawcy poczytuje się zawsze — i zresztą bardzo słusznie — panowanie nad sobą w dziedzinie gniewu i niecierpliwości, szczególnie panowanie nad językiem: w zetknięciu z młodzieżą nic nie powinno wyjść z jego ust, coby nie odpowiadało jego powadze i nie mogło służyć za przykład wychowankom. Zapomina się natomiast o innym warunku niemniej ważnym, a mianowicie o panowaniu nad smutkiem i zniechęceniem. Podstawowym tonem pracy wychowawczej winna być radość i pogoda; kto się nie potrafił na tym punkcie wychować, kto nie umie zapanować nad pokusami smutku i zniechęcenia tak częstemi w zawodzie wychowawczym, ten winien się uważać za zdyskwalifikowanego do tego rodzaju pracy. W żadnym zawodzie usposobienie do smutku nie jest tak szkodliwe i tak paraliżujące rezultaty, jak właśnie w zawodzie wychowawczym: pozbawia ono bowiem tego najsilniejszego środka promieniowania na otoczenie, jakim jest radość i pogoda ducha.

To wymaganie pogodnego usposobienia — albo przynajmniej opanowania usposobienia do smutku i zniechęcenia — stosuje się bez wyjątku do wszystkich biorących udział w nauczaniu. Ale w jeszcze wyższym stopniu winno ono obowiązywać tych, którym się powierza w szkole wychowawstwo; tu już od obowiązku dobrego humoru nikt nie może być dyspensowany. Zniechęcony i zgorzkniały wychowawca to chodząca „contradictio in adiecto“, to ciągły rozsadnik zniechęcenia w środowisku, które ma wychowywać.

Zrozumiała to swym genjalnym umysłem i sercem wychowawczem założycielka S. S, Niepokalanek Matka Marcelina

Darowska. Uderzający jest wprost w jej spuściźnie duchownej ten nacisk, jaki kładzie na konieczność opanowania zniechęcenia. Odkryła ona u św. Pawła zapoznaną w naszych czasach cnotę panowania nad zniechęceniem, szczególnie nad tem zniechęceniem, które łatwo nami owłada, gdy nie możemy się dość szybko doczekać upragnionych rezultatów naszych zabiegów. Cnotę tę, zwaną długomyślnością, przekazała ona jako bardzo cenną spuściznę swej rodzinie zakonnej, i wątpić nie można, że piękne rezultaty wychowania niepokalańskiego w wielkiej mierze tłumaczą się tym pogodnym duchem długomyślności, którym jest ona natchniona.

Warto będzie kiedyś osobno zająć się tą cnotą długomyślności, którą św. Paweł bardzo często w swych listach wspomina, z pośród tylu cnót, koniecznych w zawodzie wychowawcy, ona wysuwa się niejako na pierwszy plan i wydaje się być właściwą cnotą wychowawcy, tak jak męstwo jest właściwą cnotą żołnierza.

Niemniej ważne pod względem wychowawczym jest i samo współżycie młodzieży. Postulat samowychowania młodzieży, który nieraz pedagogów przeraża, w istocie swej nic innego nie oznacza, jak dążenie do tego, aby to obcowanie młodzieży ze sobą zaprząc do pracy wychowawczej; nie wyklucza on ma się rozumieć działalności innych czynników wychowawczych.

Pozostawiane samo sobie współżycie młodzieży nieraz przybiera bardzo niepożądane pod względem wychowawczym formy. Tak osławione koleżeństwo jest najczęściej solidarnością w złem, w tem, co się przeciwstawia obowiązkom szkolnym i wiemy dobrze, jak wiele złego może wyrządzać w środowisku szkolnem, grając na próżności i fałszywym wstydzie młodzieży.

Natomiast tak charakterystyczne dla naszych czasów dążenia organizacyjne młodzieży szkolnej winny być gorliwie popierane. Gminy klasowe, związki samopomocowe, harcerstwo, sodalicje, kółka filareckie, wszystko to są zdrowe odruchy, jakby instynktowne, aby się uchronić od dezorganizacyjnych wpływów codziennego obcowania i ująć współżycie młodzieży w pewne ramy. Powoli zrzeszenia tego rodzaju muszą wytworzyć w młodem środowisku pewną atmosferę moralną, pewną

opinję o najważniejszych zagadnieniach życia szkolnego, a stałe oddziaływanie tych czynników na młode umysły i charaktery musi wywrzeć doskonały wpływ.

Bardzo ważne jest, aby, kierując zdaleka i chroniąc od wypaczenia, pozostawiać zrzeszeniom młodzieży dużą swobodę ruchów. Właśnie ta ich samorzutność i samodzielność we własnym swym zakresie działania ma bardzo duże znaczenie wychowawcze, pobudza bowiem do czynu, do samodzielności inicjatywy, a to tak ważne, gdy chodzi o wyrobienie przedsiębiorczości w społeczeństwie, które jej posiada tak mało.

Wspólnym losem tych wszystkich organizacyj młodzeży jest, że, mierząc siły na zamiary, nie dochodzą nigdy do zrealizowania planów, na zbyt daleką skalę zakrojonych. Pomimo jednak tych niedociągnięć wszystkie tego rodzaju związki dają młodzieży pod względem wychowawczym bardzo dużo i szkoła winna umieć je dużo lepiej wyzyskać dla celów wychowawczych, niż to dotąd czyniła.

Dość czuła na punkcie swej samodzielności we własnych organizacjach, młodzież nasza zawsze podda się dyskretnemu kierunkowi swych wychowawców, którzy zechcą do niej przyjść z młodą duszą i zrozumieniem młodych aspiracyj. Taka współpraca starszych jest w organizacjach młodzieży wprost konieczną; ona to nadaje bardziej realne praktyczne formy nieraz dość doktrynerskim projektom, ona pozwala urzeczywistniać i konsekwentnie na dłuższą metę przeprowadzać pewne zamierzenia, co ze względów wychowawczych jest pierwszorzędnego znaczenia.

Naturalnie wymaga to ze strony wychowawców dużego wyrobienia, któreby łączyło doświadczenie życiowe z prawdziwą młodością duszy; takie usposobienie tylko z gorącego umiłowania młodzieży i pracy wychowawczej w najbliższym z nią kontakcie powstać może; musimy ze smutkiem przyznać, że u nas zbyt rzadko się ono spotyka. Mamy bardzo mało wychowawców, umiejących utrzymać z młodzieżą ten serdeczny stosunek, w którym pewna zażyłość nie ujmuje nic powadze i winnemu poważaniu, a brak ich odbija się bardzo silnie właśnie w organizacyjnem życiu młodzieży; że i zdolność wychowawcza szkoły na tem cierpi, nie potrzeba chyba dowodzić. Niewątpliwie harcerstwo byłoby przyniosło u nas o wiele więcej

cej korzyści, gdyby było się więcej znalazło starszych szczególnie z pośród nauczycielstwa do pracy w drużynach. Wiadomo, że na międzynarodowym zjeździe skautowym w Paryżu w 1922 r., gdzieśmy na wszystkich innych punktach zajmowali bardzo poczesne, bo trzecie miejsce, jedynie co się tyczy udziału starszych w pracy harcerskiej byliśmy niemal ostatni.

I ten przeto czynnik, jakim jest organizacyjne życie młodzieży, nato, aby pełny plon wychowawczy przynieść, żąda bardzo umiejętnego i dyskretnego, ale i bardzo twórczego współdziałania wychowawców. Nie potrzeba chyba dodawać, że i na tym punkcie zdolność wychowawcza naszej współczesnej szkoły publicznej może być jeszcze znacznie wzmożona.

Oto, sądzę, główne czynniki, zapomocą których szkoła może bardzo silny wpływ wywrzeć na moralne wychowanie charakterów powierzonej sobie młodzieży. Czynniki te leżą najzupełniej w zakresie jej właściwej sfery działalności i łączą się najściślej z tem, co jest pierwszem zadaniem szkoły, wyłącznie jej zarezerwowanem, to jest z kształceniem umysłów: to ostatnie jest zresztą w wysokim stopniu zależne od funkcjonowania czynników wychowawczych.

Ale jakeśmy to już na wstępie zauważyli, zdolność wychowawcza szkoły nie obejmuje całości życia młodzieży i dlatego też nie może ona być za tę całość odpowiedzialna. Ma się rozumieć, że szkoła nie może być obojętna na te wpływy moralne, które poza jej murami na młodzież działają i że winna ona starać się i na nie też oddziaływać. W tym celu przysługuje zawsze szkole pewne prawo dozoru nad życiem pozaszkolnem młodzieży, mniejszego względem dzieci mieszkających przy rodzicach, większego względem tych, które ulokowane są po stancjach. Dozór ten mieć będzie jednak zawsze charakter przeważnie negatywny, ograniczając się do zakazów robienia tego lub owego, bywania tam lub ówdzie.

O pozytywnem dozorowaniu młodzieży ze strony szkoły w godzinach pozaszkolnych nie może być oczywiście mowy: sił i czasu nie starczyłoby na to. Dużą usługę mogą jednak oddać pod tym względem same organizacje młodzieży, ujmując czas, który młodzież spędza poza domem i poza szkołą w pewne organizacyjne karby, a to tem bardziej, jeśli potrafią swą akcją

zainteresować całe społeczeństwo i wciągnąć do niej współpracowników z różnych innych zawodów, przedewszystkiem samych rodziców. Podobne zainteresowanie życiem pozaszkolnem młodzieży może się stać dla szkoły nader cenną pomocą w jej wysiłkach wychowawczych, to też powinna ona je ze wszelkich sił popierać i podniecać, a nie uważać za wtrącanie się w nieswoje rzeczy, gdy ludzie innych zawodów oddają swój czas i siły pracy wśród młodzieży szkolnej. Monopolu wychowawczego szkoła nie ma i mieć nie może: wychowanie przyszłych pokoleń jest zadaniem całego społeczeństwa, i wszyscy w miarę sił i uzdolnień winni się niem interesować i nawet brać udział, pośrednio lub bezpośrednio.

Wreszcie bardzo ważnem zadaniem szkoły w dziedzinie wychowania, aczkolwiek już pośredniem, jest oddziaływanie na rodziców powierzonej sobie młodzieży. Wiemy dobrze, jak często najlepsze zabiegi wychowawcze szkoły zostają sparaliżowane złą atmosferą moralną, panującą w środowisku domowem. Często się zdarzy, że szkoła będzie wobec takich faktów bezradna i nie pozostanie jej nieraz nic innago do zrobienia, jak wydalić zbyt zepsute jednostki, aby nie demoralizowały swego otoczenia w szkole. W wielu jednak wypadkach rozumny a dyskretny wpływ szkoły może wywrzeć bardzo silny wpływ na środowisko rodzinne i zmienić warunki wychowawcze, w których się dzieci w domu znajdują. To też szkoła nic nie powinna zaniedbać z tego, co w tej dziedzinie da się zrobić: zarówno poufne rozmowy dyrektorów i wychowawców z poszczególnymi rodzicami, jak i ogólne konferencje rodzicielskie, praktykowane w szkołach, są bardzo ważnym czynnikiem dla uświadomienia w środowiskach rodzicielskich wielkich zadań i wielkiej odpowiedzialności wychowawczej. Nie należy się tu zrażać tem, że praca ta nie przynosi szybkich i natychmiastowych rezultatów: aczkolwiek niedostrzegalne, rezultaty są i to większe niż się mniema. Planowa praca szkoły w tym względzie może na dalszą metę bardzo głęboko wpłynąć na powolne przeobrażenie pojęć i obyczajów wychowawczych całego otaczającego ją społeczeństwa.

Postawiwszy sobie za zadanie rozłożyć zdolność wychowawczą szkoły publicznej na jej składowe czynniki, zatrzyma-

liśmy się nad temi z pośród nich, które się nam wydały najistotniejszemi i najważniejszemi. Ma się rozumieć, że i inne punkty widzenia dałyby się jeszcze w poruszonem przez nas zagadnieniu odkryć.

Z rozważań naszych na pierwszy plan wysuwa się jedna myśl i góruje ponad innemi: oto, że zdolność wychowawcza szkoły zależy przedewszystkiem od zdolności wychowawczej nauczycieli i wychowawców, którzy w niej pracują. Sprawdza się tu, i to może bardziej niż gdzieindziej, to głębokie powiedzenie Förstera: „Das sociale lebt vom persönlichen“. I mała społeczność szkolna żyje wartością duchową, moralną i intelektualną swych pracowników.

Lublin, *O. Jacek Woroniecki O. P.*

Kształcenie sumienia w wychowaniu religijnem.

(Dokończenie).

Zastanawia się też O. Mager (Erwachen der Vernunft und Sündenbewustsein. Benedictinische Monatschrift. Beuron 1922, str. 116) nad przyczyną tego zjawiska, że wyznawanie grzechów tak rzadko, nawet w przybliżeniu tylko, oddaje rzeczywisty stan duszy. Psychologicznie da się to wytłumaczyć w ten sposób: W nauczaniu szkolnem i w kazaniach wyczerpująco i prawie wyłącznie omawia się stronę prawną moralności, podkreśla się przy tem karzącą sprawiedliwość Boga, za mało zaś zaznacza się kwestję sumienia i pomija się wychowanie prawdziwie duchowego sumienia. Z obawy popadnięcia w fałszywy subjektywizm zapomina się o tem, że strona formalna dobra i zła moralnego tkwi w sumieniu.

Od samego początku zwraca się zbyt jednostronnie uwagę dzieci na stronę zewnętrzną, na przykazania i przepisy, za mało zaś na ich wolne, osobiste rozstrzygnięcie, decyzje. Nie uwzględnia się w dziecku jego „ja“, jego osobistości. Słowem nie wychowuje się dziecka w kierunku jego duchowej samodzielności. A im większa samodzielność wewnętrzna, tem wyższa moralna wartość czynów człowieka. Usiłując zapomocą jednostronnego podkreślania strony prawnej moralności przeszkodzić złemu, uniemożliwia się dobro. A przecież zasada ta wychowawczo, bo z tego stanowiska przedewszystkiem na tem miejscu kwestję tę omawiamy, jest tak błędna i szkodliwa.

W każdym razie, jeśli dziecko, tak jednostronnie od początku obciążoną stronę prawną, przykazaniem i zakazaniem, sumienie swe bada, to może łatwo całkiem asocjacyjnie i niewolniczo pozostać przy samym tylko rachunku sumienia drukowanym i przy przykazaniach zewnętrznych. Nie dojdzie zaś do rozpatrzenia swego życia wewnętrznego, do badania sumienia we właściwem słowa znaczeniu. A następstwem tego ten smutny fakt, że wielu ludzi, w swym dalszym normalnym rozwoju dochodzi do coraz bardziej potęgującego się rozdźwięku między swojem „ja“ a prawem. Powstają wewnętrzne kryzysy, aż wreszcie zrzuca się jako jarzmo nieznośne wszystko, co wewnętrznie krępuje, wszelki autorytet prawny. Popada człowiek w drugą skrajność, w zupełny snbjektywizm wewnętrznej anarchji.

Stąd niezmiernie ważnym obowiązkiem duszpasterskim wogóle jest kształcenie sumienia. Za tem teraz kilka uwag praktycznych.

II.

Pielęgnowanie sumienia wymaga dwóch rzeczy: 1) pouczenia o sumieniu; i 2) ciągłego kształcenia sumienia.

1. P o u c z e n i e o s u m i e n i u. Dzieci powinny wiedzieć, że one sumienie mają...

Sławny pisarz ludowy Alban Stolz powiada o sobie, jak raz wyszedłszy z Kościoła po kazaniu z przestrachem zagadnął ojca: „Ojcze, ja nie mam sumienia“! Ksiądz, widocznie coś niebardzo pochlebnego mówił o ludziach bez sumienia i to zatrwożyło małego myślącego słuchacza.

O sumieniu często słyszy dziecko i w domu i w szkole. Zachęca się je do s u m i e n n e g o wypełniania obowiązków; karci się, gdy powtórnie coś złego zrobi, jako dziecko bez s u m i e n i a — (nieraz przyczepi się do takich wypominań jakiś nie bardzo przyjemny „epitethon ornans“.

O sumieniu jednak jako o takiem rzadko się mówi. Wskutek tego dzieci uważają określenia: dziecko sumienne za synonim dziecka dobrego, niesumienny chłopczyk, za synonim: złego, gałgana.

Otóż pierwszem zadaniem wychowawcy odnośnie do kształcenia sumienia jest pouczyć dzieci o sumieniu.

Można zaś pouczyć dzieci o sumieniu, gdy jest np. mowa o stworzeniu ludzi [1]).

[1]) Ks. Pichler-Bielawski: Katechezy katolickie — Tom I. str. 23.

Opowiedzieć naprzód o stworzeniu ciała. W opisie tego unikać grubego antropomorfizmu (lepienie z gliny ciała...). Nieraz się mówi: Pan Bóg ulepił człowieka z gliny, tak jak się lepi lalkę. Pismo święte mówi: Utworzył tedy Pan Bóg człowieka z mułu ziemi (Gen. II, 7).

Ale człowiek był jak ten bałwan: miał głowę, nogi, ręce, ale nie chodził, nie ruszał się, nie żył, bo nie miał duszy (Marciszewska 36).

Takie nauczanie wyrządza krzywdę dziecku i religji.

Katecheza o duszy jest ogromnie ważna, zasadnicza. Dzieci mają poznać, że mają duszę i zarazem jakie wielkie skarby w duszy się kryją. Mają się przejąć czcią wobec własnej duszy i powoli nauczyć się obserwować własne życie duchowe.

Katechizm wymienia jako dwie władze charakterystyczne duszy: r o z u m i w o l ę.

Zwykle też w objaśnieniu duszy poprzestajemy na wykazaniu, że dzieci mogą m y ś l e ć i c h c i e ć.

Nie mamy jednak pewności, czy dzieci różnicę między duszą a ciałem uchwyciły. Dzieci bowiem zwykle utożsamiają myślenie z mową, chcenie z apetytem — najczęściej bowiem dzieci chcą jeść. Gdy jednak, mówiąc o duszy, wspomni się o sumieniu, to łatwiej utworzyć w nich pojęcie duchowości duszy. Znają bowiem one już z doświadczenia wewnętrzne upomnienie, żeby coś zrobić lub czegoś zaniechać. Zwrócić na to uwagę, a pogłębi się pojęcie duchowości duszy, a przy tem dzieci powoli poznają istotę sumienia.

Dobrą sposobność do pouczenia dzieci o sumieniu nastręcza nam omawianie przykazań boskich [1]). Nauka o przykazaniach nie powinna być samem wyliczaniem grzechów, zestawieniem niejako kodeksu grzechowego. Powinno się raczej pouczać pozytywnie o obowiązkach wobec Boga, siebie samego i wobec bliźnich.

Z pouczeń tych mają dzieci wyrozumieć właściwe znaczenie upominania sumienia przed uczynkiem (sumienia przeduczynkowego).

O sumieniu pouczynkowem można pouczyć dzieci przy omawianiu rachunku sumienia.

[1]) Ks. Z. Bielawski: Przygotowanie do spowiedzi i Komunji św. Kraków 1912.

Zaznaczam jednak, że niema potrzeby przyswajać dzieciom tych terminów: sumienie przeduczynkowe i pouczynkowe. Trzeba im jednak powiedzieć, że sumienie mówi przed uczynkiem i po uczynku.

Mówiąc o sumieniu pouczynkowem, należy zawsze złemu sumieniu przeciwstawić sumienie dobre, wyrzutom sumienia pochwały sumienia.

Grecy uosobili wyrzuty sumienia jako furje; personifikacji sumienia dobrego nie mieli. To wielki brak obserwacji psychologicznej. My musimy zawsze przedstawić dobro, jako rzecz zasadniczą, zło o ile jest odstępstwem od dobrego. W ten sposób pouczając dzieci o czynnościach sumienia, łatwo będzie pouczyć je o istocie sumienia, wyjaśnić im, co jest sumienie. Że to jest dusza własna, która osądza, czy jaka rzecz jest dobra, czy też zła, że to sam Bóg dał duszy zdolność osądzania, czy ich uczynki są dobre czy złe.

Więcej o sumieniu nie potrzebują dzieci wiedzieć. Niema też potrzeby żądać, żeby dzieci umiały bliżej sumienie określić. Niedobrze jednak byłoby, gdyby dzieci o sumieniu nic nie wiedziały lub błędnie o sumieniu były pouczone. Trafia się to niestety często.

Zwykle nazywa się sumienie głosem bożym i mówi się dzieciom: Nieraz słyszysz w sercu głos: zrób to! nie czyń tego! To Pan Bóg do was mówi.

Przy nauce o Aniołach znowu mówi się, że to Anioł-Stróż tak mówi. Można tak mówić dzieciom małym, tam potrzeba obrazowego sposobu mówienia, u dzieci starszych od 8-ego do 9-ego roku począwszy, trzeba tego unikać, łatwo bowiem możnaby im później omówić, że cała nauka religji była tylko piękną i pobożną fantazją.

A nadto przedstawianie sumienia, w tem znaczeniu jakoby to był głos boży, rodzaj osobnego objawienia woli bożej, prowadzi do bardzo wątpliwych dogmatycznych konsekwencyj. Dziecko odczuwa przecież w sobie nieraz walkę między złem a dobrem: jeden głos wewnętrzny mówi mu unikaj złego — inny doradza, co tam będziesz na to zważał — rób, co ci się podoba, to tak dobra, miła rzecz. Jeśli jeden głos Boga, to drugi czyj?... Chyba szatana. — Takie przeciwstawienie jest bardzo bliskie manicheizmu.

Kiedy zaś dziecko wie, że głos, który je napomina, zachęca do dobrego, to głos duszy, stworzonej nato, aby dążyła do dobrego, czyniła zawsze dobrze — wtedy łatwo będzie umiało zdać sobie sprawę, skąd pochodzi głos kuszący do złego, mianowicie od tej samej duszy, która przez grzech pierworodny stała się skłonną do złego. Tamtego głosu używa Pan Bóg, a z Jego polecenia Aniołowie, aby nam pomagać, zachęcać do dobrego, głosem zaś kuszącym może się łatwo szatan posłużyć, jeśli się nie będziesz miał na baczności.

Jak kształcić sumienie dzieci? I. Pierwszy środek do kształcenia sumienia polega na naprowadzaniu dziecka do tego, ażeby samo rozpoznało w sobie funkcje, czynności swego sumienia.

Dzieje się to *a*) przez wywołanie tychże funkcyj w samem dziecku. Dziecko działa zwykle impulsywnie, bez zastanowienia. Wychowawca rozumny przyzwyczajać je będzie do tego, ażeby każdą czynność ważniejszą, którą wykonać zamierza — wprzód rozważyło z punktu religijno-moralnego. Ty możesz tak lub inaczej postąpić, to prawda, ale czy ci wolno tak postąpić?

Im częściej i swobodniej przyzwyczajają się dzieci do stawiania tego rodzaju pytań, tem pewniej kształci się sumienie!

b) Dziecko może poznać funkcje sumienia przez poznanie stanu i funkcji sumienia osób innych. Na ten moment zwracać uwagę przy opowiadaniu historji biblijnej, przykładów z życia Świętych, czy z otoczenia. Pozwolić dziecku wypowiedzieć swój sąd, zająć swe stanowisko.

Jak Ewa powinna była odpowiedzieć wężowi? — Cobyś ty odpowiedział? Są to pytania, które zmuszają dziecko do myślenia. — Zawczasu przyzwyczaja się je do zajęcia należnego stanowiska wobec pokus, trudności życiowych. Nie można wprawdzie tego ćwiczenia przeceniać, ale także nie należy i niedoceniać, zwłaszcza w takich przypadkach, gdzie chodzi o jakieś większe wyrzeczenie, zaparcie się, choćby tylko w teorji. Dziecko bowiem tak przejmuje się sposobem myślenia, postępowania osoby działającej w opowiadaniu, że zdaje się mu, jakoby odpowiednie akty woli wykonywało, jakby samo z tą osobą działało. Ważna to rzecz i dla obudzenia woli i sumienia. Np.: opowiadanie o kamienowaniu św. Szczepana: opowiedzieć żywo całe zdarzenie, niech się dzieci przypatrzą barbarzyństwu żydów.

Krew się burzy w żyłach — św. Szczepan modli się za nich i przebacza... Dusza dziecka wzburzona uspakaja się, uczy się przebaczać, sumienie się kształci, umacnia, w chwili odpowiedniej wpłynie potężnie na sposób działania dziecka.

c) Zaprawiać dzieci zawczasu do praktyki codziennego rachunku sumienia, szczegółowego i ogólnego. Szczegółowy odnosi się zwłaszcza do głównej wady. Niech się dziecko przyzwyczai połączyć z modlitwą wieczorną rachunek sumienia — przy modlitwie porannej niech obudzi czystą intencję: myśli, słowa, sprawy moje... Rachunek sumienia wieczorny to funkcja sumienia pouczynkowego, działa jednak skutecznie na czynność sumienia przeduczynkowego. Praktyka, której doniosłość uznawali nawet starożytni poganie.

d) Najskuteczniejszym środkiem do kształcenia sumienia to spowiedź święta. Środek, którego nam zazdroszczą wychowawcy protestanccy. Tu sposobność najlepsza sumienia błędne naprawić. Niestety masowe spowiedzi dzieci nie pozwalają nieraz ten tak skuteczny środek w zupełności wyzyskać. Przez budzenie jednak żywego poczucia winy, a pełnego ufności uczucia pojednania się z Bogiem możemy sprawie wyszkolenia sumienia dużo dopomóc. Jeśli zaś katecheta zauważy w dzieciach sobie powierzonych jakieś zboczenia w sumieniu, czyto w kierunku zbytniej wolności, czy skłonności do skrupułów, to powinien dzieckiem takiem specjalnie się zająć. Katecheta dzięki powadze, jaką mu daje jego urząd, i jego wpływ osobisty, ma więcej danych niż duszpasterz wobec starszych ludzi, by sumienia leniwe do pracy zachęcić, bojaźliwe uspokoić. Gdyby zboczenia były większe, dobrze uprosić jakiego znajomego księdza, dobrego wychowawcę, żeby dziecko wyspowiadał, powiedzieć mu w zaufaniu, co nas trwoży, co złego zauważyliśmy. Wtedy spowiednik taktownie skorzysta z udzielonej mu informacji i dziecko pożytek większy odniesie.

To byłby jeden rodzaj środków kształcących sumienie.

II. W sumieniu objawiają się doskonałości boskie: a zwłaszcza: świętość Boga, sprawiedliwość, wszech-wiedza, dobroć i miłosierdzie.

Przyswojenie dziatwie należytego pojęcia o tych doskonałościach boskich przyczynia się do kształcenia sumienia. Przy

omawianiu więc ustępów biblijnych zwracać mogą uwagę i na ten ważny moment.

III. Sumienie powinno być kierowane normami objektywnemi życia religijno-normalnego.

Normy te zawarte są w przykazaniach Boskich.

W nauce o przykazaniach należy wystrzegać się dwóch krańcowości: nie przedstawiać prawa moralnego, jako żądania nałożonego nam z zewnątrz; nie mniej, nie przedstawiać prawa moralnego, jedynie jako postulatu człowieka wewnętrznego, jak to czyni etyka niezależna. W ostatnim bowiem wypadku ubliżyłoby się Boskiej sankcji prawa moralnego, w pierwszym zaś wypadku usunęłoby się siłę zasadniczą w działaniu ludzkiem. Dwa te częściowe pojęcia trzeba łączyć przy omawianiu przykazań Boskich uwzględniając rozwój umysłowy dzieci. Przejąć je z jednej strony tą prawdą wiary, że Bóg jest Panem naszym, ma prawo żądać od nas spełnienia swej woli. — Z drugiej zaś strony, że Bóg zna najlepiej serce człowieka, wie, co dla niego dobre, a co złe, co szkodzi ludzkości, co wychodzi na dobre. Na te dwa czynniki zwracać uwagę przy omawianiu przykazań Boskich.

IV. Ważnym środkiem w kształceniu sumienia jest omawianie przypadków z kazuistyki dziecięcej. Ile razy dzieci zapytują, czy to lub owo jest dozwolone, czy to lub owo jest grzechem, trzeba im odpowiedzieć ściśle. Dzieci zaś będą pytały, jeśli się uczy praktycznie i jeśli mają zaufanie do wychowawców. Zanim się jednak da odpowieź, zażądać, ażeby dziecko wprzód osądziło swój uczynek, a także żeby podało powód, dlaczego tak a nie inaczej zawyrokowało. Takie teorytyczne osądzenia, co dobre, a co złe, są bardzo pożytecznem ćwiczeniem do obudzenia i kształcenia sumienia. Przyzwyczaja się tem samem dzieci do zważania i oglądania się na wyrok wewnętrzny duszy swojej. Wpajać przytem w dzieci zasady moralnego postępowania. Co sumienie uzna za dobre, wolno czynić, choćby się było nawet w błędzie; co sumienie za złe uznaje, tego czynić nie wolno, chociażby samo w sobie złem to nie było. W wątpliwościach należy naprzód dobrze zastanowić się, ewentualnie zapytać o radę. Jeśli nie masz sposobności poradzić się kogo mędrszego, wolno ci to lub owo zrobić pod warunkiem atoli, że sumienie tego wprost nie zakazuje. Prawideł tych uczyć na pamięć nie po-

trzeba. Wystarczy według nich rozstrzygać wątpliwości dziatwy a sumienie samo się ułoży. Dobrą sposobnością do kształcenia sumienia są uchybienia publicznie zauważone, w domu czy w szkole, nie wchodzę czy to są grzechy formalne, czy materjalne tylko, które jednak jako publicznie popełniane, publicznie omawiać można. Są to zaniedbania mszy świętej w niedziele i święta, niedbalstwa w modlitwach, uchybienia przeciw miłości wzajemnej, niespełniania obowiązków szkolnych i t. p. Katecheta powinien często pytać się dzieci, czy odmówiły modlitwy wieczorne, poranne, czy były na mszy świętej. W razie przyznania się pochwalić ich szczerość, otwartość.

Można przy takiej sposobności zapytać o powód zaniedbania, co sumienie powiedziało przed uczynkiem, a co po uczynku. Ma to celowe znaczenie: obudza w dzieciach sumienie przeduczynkowe i pouczynkowe. Omawianie usprawiedliwiań dziatwy i naprowadzanie ich na to, ażeby, gdy są przyczyny jakieś usprawiedliwiające, same osądziły, że nie są obowiązane do wypełnienia danego obowiązku, jest bardzo ważne.

Sumienie bowiem jest wtedy wyrobione, jeżeli wtedy, gdy nie ma obowiązku, orzeka, że jest wolne — a w przeciwnym przypadku, że jest zobowiązane do zachowania danego przepisu.

Przy omawianiu uchybień możemy nieraz znaleźć się w położeniu trudnem, zwłaszcza gdy dziecko zapyta, czy to a to jest grzechem śmiertelnym czy powszednim. Tu trzeba ogromnie wprawnej ręki, żeby sumienia nie sfałszować — nie wytworzyć sumień, które we wszystkiem widzą grzech ciężki. Jest to klęska dla duszy, którą musi się naprawić. Trafia się zaś często, że dzieci i starsi nie umieją odróżnić grzechu ciężkiego od powszedniego. Dla nich msza św. a nieszpory jest to samo. Opuszczenie nieszporów tak samo grzechem ciężkim, jak dobrowolne opuszczenie mszy św. w niedzielę bez dostatecznej przyczyny. Są sumienia niewyrobione. Każde opuszczenie jakiegoś ćwiczenia duchowego, modlitwy, każde uchybienie przeciw przyzwoitości, każde przestąpienie przepisów karności w zakładzie uważają sobie za grzech. To znowu: każde kłamstwo, łasowanie jest grzechem ciężkim. Wszędzie widzą grzech, wszędzie grozi im piekło — powoli przychodzą do przekonania, że wogóle nie można się ustrzec grzechu ciężkiego.

Zamieranie sumienia jest zwłaszcza częste a bardzo niebezpieczne w sferze życia seksualnego. Naturalna wstydliwość odbiera odwagę do pytania, a z powodu nieświadomości nieraz czysto naturalne przejawy uważa dziatwa za coś bardzo niemoralnego i pod ciężarem tej „winy“ często ogromnie cierpi. Pod wpływem fałszywej pruderji w wychowaniu, popada młodzież w manichejskie poglądy na życie, jakoby życie zmysłów było wyłączną domeną szatana. Takie fałszywe poglądy, zboczenia trzeba leczyć, roztropnie im przeciwdziałać. Trzeba koniecznie podać dzieciom zasadniczą różnicę pomiędzy grzechem śmiertelnym, a powszednim, na czem polega istota grzechu śmiertelnego i powszedniego... że grzech ciężki popełnia się jedynie wtedy, kiedy się z zupełną świadomością i z całkiem złą wolą przestępuje prawo Boże w rzeczy ważnej. Delikatność sumienia cierpi jednak bardzo, gdy się za dużo na ten temat rozprawia, można dojść do bardzo smutnych rezultatów stępienia sumienia. Nie pytajmy się, względnie nie pozwalajmy pytać, czy to grzech ciężki, czy powszedni, niech dzieciom wystarczy że to grzech, a więc obraza Boga Ojca najlepszego, ażeby grzech obrzydzić. Bez obudzenia bojaźni Pańskiej nieraz się nie obejdzie! Są pokusy, są skłonności do złego, gdzie sama miłość nie wystarczy. Trzeba wtedy umieć przedstawić Boga jako Sędziego surowego, ale zawsze sprawiedliwego. Bojaźń Pańska powoli przejdzie w miłość Boga. „Bojaźń Pańska jest przecież początkiem mądrości“.

Nie przedstawiajmy nigdy drobnych uchybień jako grzechy ciężkie, które Bóg piekłem karze. Dzieci mogłyby nabrać przekonania, jakoby Bóg czyhał tylko na ich potępienie, a jarzmo to ciężkie, przygniatałoby wzrost ich duchowy: bojaźn Pańska nie byłaby wtedy stopniem do miłości, ale owszem odepchnęłaby dzieci w późniejszych latach od Boga.

Jeśli nam w pracy wychowawczej przyświeca ten cel: kształcenie sumienia, jeśli naszem staraniem wyrabiać sumienie, jeśli stale przyzwyczajamy dzieci słuchać tylko sumienia, nie troszcząc się o to, co zepsuci, obojętni współkoledzy, współkoleżanki kiedyś powiedzą, wtedy pracujemy praktycznie i z pożytkiem nad wielkiem dziełem: kształcimy charaktery silne, mocne jak granity.

Sumienie jasne, pewne będzie dla młodzieży tym Mistrzem z Boskiej Komedji, który bezpiecznie ją przeprowadzi z czyśćca ponad czeluście piekła, ku niebu. W chwili poważnej odezwie się:

Czemże uwagę zaprzątasz?
I dlaczego kroczysz opieszalej?
Cóż cię obchodzi, co się tutaj gada!
Żwawo pójdź za mną; ci niech szepcą dalej;
Mocny jak wieża bądź, co się nie zegnie,
Chociaż się wicher na jej szczyty wali.

Czyściec Pieśń V. w. 10—15.

B.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA.

R. de Riess: Atlas Scripturae Sacrae. Ed. III. Fribourgi Brisgoviae 1924. Herder. Mk. 16.

Dziesięć tablic terenów biblijnych od czasów Patrjarchów aż po czasy obecne. A więc mapa Egiptu za czasów Patrjarchów; Arabja, Petrea i Kanaan w czasie powrotu Żydów z Egiptu; Palestyna w epoce Sędziów i Królów; Kanaan, Syrja, Asyrja i Babilonja; Palestyna za czasów P. Jezusa i Apostołów; Syrja, Macedonja, Grecja i Italja; Jerozolima w różnych epokach; Okolice Jerozolimy i Betleem; Palestyna obecna. Mapy duże (przeważnie 37+27), wyraźne. Spis miejscowości obejmuje stron 37 in folio. Wydanie nader staranne.

Dr. J. B. Leschnik: Das innerliche Leben. Gedanken und Erwägungen. 12^0 (str. VIII i 134). Herder, Freiburg. Mk. 2·10.

Znać, że napisał to dziełko o życiu wewnętrznem prof. dogmatyki i moralnej. Stąd jasność w wykładzie, ale zarazem ścisłość w konkluzji. Styl prosty, serdeczny. Książka napisana ciepło i przystępnie. Daje krótki i pewny przegląd z życia wewnętrznego.

Seb. von Oer O. S. B. **Das Vaterunser.** Wyd. V—VI. 12^0 (str, VIII i 258). Herder-Freiburg. Mk. 3.

Dziesięć rozważań na temat Modlitwy Pańskiej. Wychodząc z treści wiecznej tej zawsze nowej modlitwy, autor snuje rozważania, które odnoszą się do najważniejszych prawd dogmatycznych i moralnych. Nadaje się jako podręcznik dla nauk rekolekcyjnych i do rozmyślania.

Pater Lippert S. J.: Von Seele zu Seele. Briefe an gute Menschen. Wyd. II—VI 12^0 (str. VIII i 272) Herder. Mk. 3·40.

Jedna z najlepszych książek pobożnych, jaka się w ostatnich latach ukazała. Przyrównują te listy do dzieł św. Franciszka Salezego, dostosowanych do czasów obecnych. W trzydziestu i jeden listach omawia znany autor dogmatyczny i ascetyczny kwestje, które niepokoją serce człowieka nowoczesnego. Autor doświadczony umie przemawiać do serca, przekonywać, zwątpienia usuwać, pokój Boży w sercu umacniać. Można skorzystać dużo, zwłaszcza w przemówieniach do starszej młodzieży gimnazjalnej, akademickiej i wogóle do sfer inteligentnych, jak niemniej w konfesjonale.

Tilmann Pesch: Christliche Lebensphilosophie. Wyd. XX—XXII 12⁰ (str. VIII i 608). Freiburg-Herder. Mk. 5'20,

Dzieło znane w całym świecie katolickim — przetłumaczone między innemi również na język polski. Nie wymaga też osobnego omówienia, względnie zalecenia, wystarczy przypomnienie jego istnienia.

Hermann Muckermann: Kind und Volk. Erstes Teil: Vererbung u. Auslese. Wyd. XI—XV. 8⁰ (str. XII i 254). Freiburg-Herder. Cena 3'40 Mk.

Podstawą narodów to rodzina i życie rodzinne normalne. W rodzinie bowiem tkwią i z niej czerpią się siły, które ilościowo i jakościowo zdolne są właściwe skarby narodowe uwięzione i nagromadzone w potencjonalnych energjach natury, w podziemnych złożach ziemi, w łąkach i lasach, w głębiach rzek i mórz a przedewszystkiem w żywej protoplaźmie, zamienić w energję kinetyczną kultury, w pożywienie, ubranie, mieszkanie i w inne warunki zdrowego ukształtowania się życia, Od zdrowia poszczególnych rodzin zależy zdrowie całego społeczeństwa, całego narodu.

Zdrowiu rodziny poświęcona jest omawiana książka znanego biologa ks. Muckermanna. Cały tom poświęcony jest głównie prawu dziedziczności. Dość wyczerpująco omawia autor teorje i prawa dziedziczności ks. Mendla — w zastosowaniu do dziedziczności u ludzi. Ważny jest zwłaszcza rozdział III, „Vererbung u. Menschenlos“, zwłaszcza rzecz o obciążeniu dziedzicznem i zarazach dziedzicznych, dziesiątkujących masy ludowe, zilustrowane wstrząsającemi rycinami klinicznemi.

Książkę warto dać do ręki rodzicom, którzy mają córki na wydaniu. Można też wykorzystać materjał do odpowiednich przemówień w bractwach Matek chrześcijańskich, a nawet oględnie w naukach stanowych dla młodzieży starszej, zabierającej się do stanu małżeńskiego.

Konrad Kümmel. An Gottes Hand: Viertes Bändchen **Osterbilder.** 12⁰ (str. VI i 300). Wyd. X—XII. Cena 3'50 Mk,

Des Lebensflut — Erstes Bändchen, Wyd. VII—VIII. 12⁰ (str. VI i 380). Cena Mk. 3·50. Herder-Freiburg.

Są to opowiadania dla ludu i młodzieży pełne życia. Autor umie ważne zagadnienia moralne i społeczne przedstawić w żywych przykładach. Wstrząsające są zwłaszcza opowiadania mające za cel wykazanie niebezpieczeństwa małżeństw mieszanych.

Ks. Z. Bielawski.

VI Zjazd
„Związku Sodalicyj Marjańskich szkół średnich Polski"

odbył się w dniach od 2-go do 4-go lipca br. we Lwowie.

Po raz pierwszy powitał Lwów reprezentantów młodzieńczych z całej Polski, to też wszelkich dołożył sił, aby godnie przyjąć miłych gości.

Po nabożeństwie wstępnem w katedrze (raz jeszcze okazało się, że na zjeździe kapłanów z różnych dzielnic nie powinno się śpiewać wspólnie, gdyż każdy śpiewa co innego) wypełnili moderatorzy i delegaci (40 księży, 100 delegatów i kilkudziesięciu gości z całej Polski) wielką salę ratuszową. Po wygłoszeniu mów powitalnych wiceprezydenta Chlamtacza imieniem miasta Lwowa, ks. Gerstmanna imieniem Związku Katechetów, radcy Lewickiego imieniem Związku Towarzystw katolickich etc. przemówił świetnie ks. Winkowski, wskazując na wspaniały rozwój uczniowskich sodalicyj; 100 sodalicyj gimnazjalnych obejmuje dziś przeszło 5.000 starszej młodzieży szkół średnich, a wciąż przybywa nowych. — Nocleg w bursach lwowskich i prywatnie w gościnnych domach sodalisów. Nazajutrz nabożeństwo w kościele dominikanów (porywające kazanie ks. Dziędzielewicza; wspólna komunja sodalisów). Obrady plenarne w salach Strzelnicy: piękny referat sod. Siweckiego „O znaczeniu ideału w życiu młodzieży" wywarł silne wrażenie i dał substrat do obrad 4 sekcyj: samoobrony moralnej (kino, alkohol, tańce i tytoń), akademickiej, seminarjów nauczycielskich i organizacyjno-finansowej. Obrady sekcyjne były nadzwyczajnie ożywione i interesujące, rezolucje silne, czasem radykalne. Na ostatniem zebraniu plenarnem w sali Strzelnicy wyrażono gorące podziękowanie i uznanie ks. Winkowskiemu; padły też ciepłe słowa dziękczynne dla organizatorów zjazdu.

W ciągu zjazdu trzykrotnie zwiedzano miasto pod kierunkiem członków Tow. miłośników Lwowa (na cmentarzu Obrońców Lwowa piękny wieniec i gorące przemówienia).

Na pożegnanie teatr (opera) i wspaniała wieczornica w ogrodzie pałacu hr. Dzieduszyckich przy świetle lampjonów i pochod-

ni, przy dźwiękach orkiestry wojskowej, wśród blasku i huku ogni sztucznych; nastrój radosny i entuzjastyczny.

Trzydniowy Zjazd miłych gości pozostawił w sercach Lwowian serdeczne i trwałe wspomnienia.

Ks. Dr. K. Thullie.

Kurs katechetyczny

odbył się w lipcu br. w Lublinie pod przewodnictwem ks. wizytatora Murawskiego przy współudziale 10 prelegentów i 152 ks. prefektów.

Był to trzeci z rzędu i ostatni już kurs dokształcający, urządzony dla księży przez Ministerstwo W. R. i O. P. Uczestniczyłem też w obydwu uprzednich kursach (w Poznaniu i w Wilnie), Kurs lubelski udał się stanowczo najlepiej i to pod każdym względem.

Tematem była: etyka i pedagogja religijna. Prelegentami: ks. dr. Z. Kozubski: etyka, ks. Węglewicz: cel wychowania, dr. St. Kopczyński: wychowanie fizyczne, ks. dr. Kosiński: kształcenie poznawania, p. Łucjan Zarzecki: kształcenie pożądania, ks. dr. Ciemniewski: o kształceniu woli, ks. dr. J. Rychlicki: charakter chrześc., ks. dr. K. Thullie: wychowanie młodzieży dorastającej, ks. J. Winkowski: duszpasterstwo w szkole, ks. wizytator J. Rokoszny: osoba wychowawcy.

Wykładów słuchano z daleko większem zainteresowaniem, niż na poprzednich kursach, albowiem sam temat pociągał uwagę słuchaczy. Z prelegentów podobał się nadzwyczajnie p. Zarzecki, a ks. Rokoszny wywołał wprost entuzjazm; elektryzował On i porywał słuchaczy każdem swem przemówieniem.

Poza godzinami wykładów zbierali się księża kilkakrotnie na obrady nad sprawami aktualnemi, a zwłaszcza nad programem i podręcznikami. W czasie mej nieobecności obradowano nad podręcznikami do szkół powsz. (polecono katechizmy ks. Gralewskiego i ks. Makłowicza) i do gimnazjum niższego (polecono do klasy I, II i III Szydelski—Thullie: Dzieje Objawienia Bożego, zaś na IV-tą klasę Baranowski—Kowalski: Nauka wiary i moralności — jako jedyny podręcznik dostosowany do programu klasy IV-tej).

W naradach nad podręcznikami do wyższego gimnazjum i do seminarjum brałem udział. Dla klasy V i VI-tej 13 księży oświadczylo się za historją Archutowskiego, a 7 za historją Gadowskiego (co do historji ks. Długosza nie wyrażono opinji ze względu na ukazanie się dopiero pierwszego tomu). Na klasę VII-mą polecono jednogłośnie dogmatykę ks. Sieniatyckiego, jak-

kolwiek zarzucono podręcznikowi, że jest cokolwiek „drewniany". Co do klasy VIII-ej dyskutowano nad etyką Szczeklika, Kalinowskiego i Sieniatyckiego; zgodzono się, że żaden z nich nie przedstawia pozytywnie nauki moralności; jako najmniejsze „malum" uznano znaczną większością głosów podręczniki ks. Sieniatyckiego.

Wielka dyskusja powstała nad seminarjum. Ubolewano nad brakiem specjalnych podręczników. Uchwały: klasa przygotowawcza: Baranowski—Kowalski, I i II rok: biblja Szydelskiego (nawiązywać katechizm i liturgikę), III rok: katechizm (część etyczna), IV rok: historja Kościoła, V rok: etyka.

Uczestnicy zjazdu znaleźli wygodne umieszczenie w seminarjum i w konwikcie, gdzie wikt miał być wprost wykwintny. Utrzymanie kosztowało 6 zł. dziennie. Na zakończenie urządzono wieczornicę, którą uświetnił swem przybyciem J. E. ks. biskup Fulman. W serdecznej przemowie wyraził On radość z obfitych korzyści zjazdu i wyraził gorące uznanie organizatorom kursu i tym prelegentom, którzy, będąc prefektami, własną pracą i doświadczeniem wybili się wyżej i innych wzwyż pociągają.

Ks. Dr. K. Thullie.

Książki nadesłane do Redakcji:

Kalendarz „Iskier" na rok 1924/5. Mała encyklopedja i notatnik. Opracował Władysław Kopczewski. Wydawnictwo Redakcji „Iskier", Tygodnika ilustrowanego dla młodzieży. Lwów, 1924, Książnica-Atlas, m. 8⁰, str. 256.

X. Walenty Gadowski: **Dzieje biblijne,** w skróceniu dla szkół powszechnych i niższego gimnazjum. Wyd. 7. Lwów, 1924, Książnica-Atlas, 8^0, str. 182 + mapka.

Dr. W. Kosiński: **Dydaktyka.** Wyd. 2. Sandomierz, 1924, 8^0 duża, str. 96.

Św. Teresa od Jezusa: **Droga doskonałości.** Polski przekład ks. biskpa H. Kossowskiego. Opracował i przedmową poprzedził O. Jacek Woroniecki O. P. Poznań, 1924, Księg. św. Wojciecha, 8^0, str. XXXII+268.

Florence Barclay: **Głos z oddali.** Powieść. Przekład autoryzowany Heleny Brzezińskiej. Wyd. 2. Poznań, 1924. Księgarnia św. Wojciecha, 8^0, str. 294.

Ks. Dr. Zygmunt Kozubski: **Fryderyk Nietzsche i jego etyka.** Studjum moralno-apologetyczne. Poznań, 1924, Księg. św. Wojciecha, 8^0, str. 176.

Należytość pocztową opłacono ryczałtem.

Prosimy uprzejmie P. T. Prenumeratorów o bezwarunkowe i jak najrychlejsze uiszczenie zaległej prenumeraty

za I półrocze, która wynosi 2·10 zł.

Zjazd delegatów Kół diecezjalnych, odbyty w Warszawie 27 kwietnia 1924, uchwalił, że 1) prenumerata **za II półrocze wynosi 6 zł.** 2) każdy członek Towarzystwa obowiązany jest do prenumerowania „Miesięcznika".

Regularne wychodzenie „Miesięcznika" zależy tylko i wyłącznie od **również regularnego uiszczania prenumeraty.**

Za pozwoleniem władzy duchownej.

Z drukarni L. Wiśniewskiego — Lwów, ulica Ossolińskich l. 16